

LA ACCIÓN TUTORIAL COMO ESCENARIO DE COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

TUTORIAL ACTION AS A SCENARIO FOR FAMILY-SCHOOL COLLABORATION.

Noelia **Ceballos López**¹
Ángela **Saiz Linares**²

Universidad de Cantabria, España.

RESUMEN

Este estudio tiene como objeto analizar, desde una perspectiva crítico-reflexiva, la labor del tutor/a en las relaciones familia-escuela en centros educativos de Educación Infantil y Primaria a través de los discursos de 45 maestros en formación de la Universidad de Cantabria. Metodológicamente, el trabajo se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa. Se caracteriza por la pluralidad de estrategias y técnicas de obtención de datos llevadas a cabo. A las tradicionales de la investigación cualitativa, como la observación participante y los grupos de discusión, se incorporan metodologías participativas como: el diamante 9, las frases inconclusas y la construcción de narraciones escritas. Entre los resultados obtenidos destacan: la alta valoración de la participación de las familias en los procesos educativos y el reconocimiento del papel del tutor como mediador, que contrasta con su ausencia en el diseño y desarrollo curricular, así como con la promoción de espacios puntuales y acotados, predefinidos por los docentes; el intercambio unidireccional de información; la presencia de una participación familiar en la gestión y organización del centro a través de órganos de representación. Como conclusión emerge la necesidad de explorar buenas prácticas ligadas a la implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que trasciendan las actuaciones puntuales; desarrollar de iniciativas que

¹ *Correspondencia:* Noelia Ceballos López. Av. de los Castros s/n. 39005. Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Departamento de Educación. Santander, Cantabria. Correo-e: ceballosn@unican.es

aumenten la toma de decisiones de las familias más allá de los espacios formales; y, ampliar el uso de las nuevas tecnologías como canal de comunicación y participación de las familias en la escuela.

Palabras clave: relación familia-escuela, grados de participación, escuela democrática, tutor, acción tutorial.

ABSTRACT

We present a study that aims to analyze, from a critical-reflective perspective, the tutor role in family-school relations in early childhood and primary schools through the discourse of 45 initial training teachers at the University of Cantabria who are taking the subject of Tutorial Action. From a methodological framework, the research is based on the tradition of qualitative research. It is characterized by the plurality of data collection strategies and techniques carried out. Beside the traditional ones traditionally used in qualitative research, such as participant observation and focus groups, we incorporate participatory research methodologies such as: diamond 9, unfinished phrases and the construction of written narratives. Among the results obtained, we highlight: the value of the participation of families in the educational processes and the recognition of the role of the tutor as mediator, which contrasts with his absence in the design and development of the curriculum, as well as the promotion of specific and limited spaces predefined by the teachers; the unidirectional exchange of information; the presence of family participation in the management and organization of the schools through formal spaces. As a conclusion, the need to explore good practices linked to the involvement of families in teaching-learning processes that transcend punctual actions; to develop initiatives that increase family decision-making beyond formal spaces; and, expand the use of new technologies as a channel of communication and participation of families in the school.

Key Words: family-school relationship, degrees of participation, democratic school, tutor, Tutorial Action.

Introducción

La relación familia-escuela es un tema constante en los debates educativos en general (Bolívar, 2016; Epstein, 2001) y de la Acción Tutorial en particular (Álvarez, 2017; Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010; Álvarez y Bisquerra, 2012; Besalú, 2010; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014; Vélaz-de-Medrano, González-Benito y López-Martín, 2018).

Muchos estudios evidencian los beneficios de establecer canales de comunicación y colaboración entre familias y escuelas, así como de llegar a consensos sobre un proyecto educativo común (Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010; Quigley, 2000). Estas virtualidades redundan en un mayor aprovechamiento de la experiencia educativa así como en el desarrollo personal, social y académico del alumnado (Besalú, 2010; Comisión Europea, 2000; Epstein, 2001; Hill, Witherspoon y Bartz, 2016). Por otro lado, la colaboración familia-escuela es entendida como una oportunidad para construir escuelas más democráticas y participativas (Ceballos, 2017; Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2010; Quigley, 2000). Por último, otros señalan que las familias que

asumen un papel central en la comunidad educativa ven aumentado su capital social y cultural (García Bacete, 2003).

Sin embargo, encontramos trabajos que muestran cómo las relaciones familia-escuela se presentan complejas (García-Bacete, 2003; García-Sanz, Gomariz, Hernández y Parra, 2010) al poner en relación dos contextos con diferente vinculación con el niño/a, demandas, expectativas y estructuras (Garreta, 2008). Una diversidad que, de no ser adecuadamente abordada a través del diálogo, genera desencuentro, distancia, recelo e incluso enfrentamiento (Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010). Además, es imprescindible señalar que la escuela, como institución social, está experimentando cambios sustantivos en el modo como se concibe y experimenta la participación de las familias a la luz de las propuestas neoliberales actuales. Bolívar (2016, p. 8) señala cómo se transita “de la reivindicación de una gestión democrática a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como cogestores del centro educativo a las familias como clientes”.

Llevot y Bernad (2015) destacan que los maestros tienen ideas implícitas acerca de los comportamientos que son aceptables y deseables por parte de las familias. Como señalan González y Solano (2015), en ocasiones las familias son vistas como “intrusos” en la acción educativa, lo que promueve una inercia de distanciamiento. Otros, por el contrario, buscan aumentar la presencia de las mismas en la escuela en un continuo entre aquellos que diseñan acciones que les permiten mantener su rol como experto educativo hasta aquellos que buscan promover una participación profunda.

Asimismo, indican estas autoras, las familias poseen unas experiencias previas de su experiencia escolar y unas expectativas acerca de su papel en la educación escolar de sus hijos que les empujan a mantener actitudes diversas frente a la escuela. Encontramos familias que no acuden al centro (Lara-Ramos, 2008) por diversos motivos: la familia que delega la educación en la escuela; la familia atareada que no encuentra el tiempo; o la familia anónima que acude únicamente ante la solicitud del docente. O, por el contrario, familias con una actitud colaboradora: aquellas que promueven espacios de comunicación con el docente y se implican en las actividades educativas a las que son invitadas o en la gestión escolar (Llevot y Bernad, 2015).

Atendiendo a las diferentes propuestas sobre el grado de protagonismo que adquieren las familias, (Arostegui, Darretxe y Beloki; 2013; Besalú, 2010; Epstein et al., 1997; Expósito, 2014; García-Bacete, 2003; Kohl y et al., 2000; Llevot y Bernad, 2015) encontramos acciones que transitan desde la consideración de las familias como fuentes y receptoras de información hacia iniciativas en las que se reconoce y promueve su protagonismo como colaboradores y cogestores de la vida del aula y del centro. Hacia esta última deberían dirigirse los esfuerzos de la escuela para promover su implicación procesos de planificación, toma de decisiones, acción y evaluación de la vida del aula y del centro (Expósito, 2014).

En este trabajo nos proponemos analizar y profundizar sobre las relaciones familia-escuela en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria documentadas por los maestros en formación de la Universidad de Cantabria en el marco del Practicum.

- La Acción Tutorial como espacio de gestión de la relación familia-escuela: una cartografía sobre las funciones de los tutores/as en relación a las familias.

La Acción Tutorial se define como un proceso de orientación inherente a la acción educativa, sistemática y continua, cuyos contextos de acción son el aula y el centro, que tiene como propósito último alcanzar el máximo desarrollo del alumnado en los ámbitos personal, académico, social y cívico (Ceballos, 2017; Sanz, 2010; Torrego, Gómez, Martínez y Negro, 2014). De este modo, la Acción Tutorial interpela a toda la comunidad educativa (docentes, familias, etc.) y sitúa al tutor/as tal y como lo definen Gallego y Riart (2006, p. 27), como “una persona capacitada para orientar al alumno y al grupo clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el

alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones adecuadas". En definitiva, se aboga por la superación de las visiones reduccionistas de la Acción Tutorial como una actividad puntual, aislada e individual, para configurarse como una acción colectiva ejercida por el equipo docente, las familias y la comunidad local teniendo al tutor/a como coordinador (Álvarez, 2017; Álvarez y Bisquerra, 2012; Boza, Salas, Ipland, Aguaded, y Fondón, 2005; González y Solano, 2015).

Focalizando en el objeto de este trabajo, tal y como señala Sanz (2010, p.10), "la atención al ámbito familiar es inherente a la Acción Tutorial. Entre las familias y el centro debe haber una relación fluida, procurando que éstas se impliquen en el proceso de formación del alumno". Asimismo, destaca el énfasis en el valor de la participación de las familias en la escuela en los discursos de los tutores, las diversas investigaciones y estudios e, incluso, en la normativa (Ceballos, 2017; Méndez, et al., 2010).

Sin embargo, la participación de las familias no siempre posee un interés y desarrollo adecuados. Mientras se han definido las funciones de los tutores respecto de las familias en torno a la evaluación y atención a la diversidad en las diferentes normativas, otros aspectos como su implicación en la organización y gestión de la vida escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido relegados a su presencia en los órganos escolares (Autoras, en prensa). González-Benito, Vélaz-de-Medrano y López-Martín (2018) en su estudio sobre la percepción de los tutores acerca de su desempeño destaca que la orientación a las familias es uno de los aspectos a los que dedican menos tiempo.

Por ello nos interrogamos sobre los espacios de implicación de las familias en la vida de la escuela, así como los asuntos de la vida escolar en los que ejercen su agencia. Proponemos una cartografía de las funciones de los tutores respecto a las familias organizándola en torno a tres ejes: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y la gestión de la participación y la convivencia.

– Las funciones del tutor con las familias: el desarrollo curricular.

Atendiendo a la normativa, la implicación curricular de las familias se centra en el intercambio de información sobre el progreso y resultados educativos, centrando el foco en la evaluación. Una parte importante de las funciones descritas en la normativa interpelan al docente a dar a conocer los criterios de evaluación, el aprovechamiento del alumnado, sus resultados y la decisión de promoción y/o permanencia en el curso a través de las reuniones de aula y entrevistas personales.

De este análisis emergen dos propuestas. En primer lugar, la necesidad de que los tutores amplíen el foco de diálogo más allá de los criterios y resultados de evaluación. Una escuela con una cultura democrática (Ceballos, 2017; Susinos y Ceballos, 2012) debe favorecer el acceso por parte de toda la comunidad educativa a un conocimiento real de la vida escolar (Expósito, 2014) y de los asuntos que la configuran (políticas educativas, aspectos organizativos, de gestión, curriculares, etc.). Esta información es imprescindible para la construcción de un currículum democrático donde se negocien los objetivos, las propuestas pedagógicas y los modos de evaluación (Susinos y Ceballos, 2012).

Por otro lado, deviene en imprescindible revisar los espacios existentes. Actualmente, las reuniones y entrevistas tienden a configurarse como espacios de intercambio unidireccional de información (docente-familia) o, en su caso, como espacios de requerimiento de información a la familia. Asimismo suele estar presente el uso de códigos reconocibles para los tutores pero que dificultan el entendimiento y consiguen invisibilizar lo que acontece en la escuela para las familias. Debemos repensar estos lugares como oportunidades de encuentro e intercambio recíproco,

donde se dialoga, problematiza, argumenta y avanza juntos (González y Solano, 2015; López, Ridao y Sánchez, 2004; Méndez, et al., 2010; Quigley, 2000).

- Las funciones del tutor con las familias: la atención a la diversidad.

La atención a la diversidad emerge como función prioritaria del tutor/a en su papel de docente, como coordinador del equipo docente y como interlocutor con las familias. Se definen tres funciones principalmente: (1) solicitar a las familias el permiso para llevar a cabo el estudio y posterior implantación de las medidas de atención a la diversidad; (2) comunicación de las decisiones sobre la promoción y/o permanencia; (3) asesoramiento sobre pautas de intervención. Encontramos estas tres funciones necesarias, pero no únicas. Una cultura educativa inclusiva debe promover políticas y prácticas que permitan a todo el alumnado, sin excepción, tener presencia, participación y beneficiarse de sus experiencias educativas. Esto conlleva, por un lado, transformar la cultura de la escuela en su conjunto (Slee, 2011) y, por el otro, reconocer la diversidad familiar en torno a sus intereses, necesidades, conocimientos, valores y lenguajes con el propósito último de acoger, reconocer e implicar a todas las familias.

- La relación familias-tutor: la participación democrática en la vida de la escuela y en la convivencia.

En la revisión de la literatura aparece como una función relevante del tutor la promoción de la presencia, colaboración y participación de las familias en la vida del centro. Es en la normativa donde se definen los espacios y asuntos de implicación.

Entre los espacios encontramos el Consejo escolar (Egido, 2014), como forma de participación formal más extendida en las escuelas. Sin embargo, Feito (2007) advierte que su participación es más simbólica que real. Así, estos se configuran como reuniones meramente formales en los que todo está decidido y donde las relaciones son excesivamente jerárquicas (Besalú, 2010). Por otro lado, las asociaciones de familias (AMPA). El número de familias que pertenecen a la misma se ha ido reduciendo en los últimos años, siendo aún más escasa su implicación real en las actividades de la asociación (Garreta, 2008; Giró y Cabello, 2011).

Atendiendo a los tres ejes, lo que estas aproximaciones muestran es la necesidad de imaginar nuevos espacios de participación en la organización y gestión del centro, más allá de la participación formal (Bolívar, 2016), que posibiliten una implicación real y profunda de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as (García-Sanz, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013). Diversos autores han propuesto espacios de participación alternativos que sitúan a las familias como ciudadanos activos en la configuración de escuelas públicas. Algunos de ellos desde el marco de la Acción Tutorial:

- Las familias como delegados del grupo-clase (Martín, 2011) generan un espacio de diálogo e implicación de las familias en el aprendizaje y la vida del aula.
- Reuniones y seminarios con las familias (Álvarez y Bisquerra, 2012) en los que las preocupaciones y temas de interés común se debaten con el propósito de diseñar actuaciones conjuntas.
- Acogida de las familias a su llegada al centro (Besalú, 2010). Las familias poseen una información escasa del proyecto educativo, por ello, los tutores deben compartir la información con las familias, más allá de los aspectos normativos o extracurriculares.
- Uso de las nuevas tecnologías. Actualmente el blog de aula, la web del centro, plataformas digitales o el correo electrónico se usan con fines informativos (Macià,

2016). Sin embargo, pueden re-imaginarse como canales de comunicación y participación de las familias en la escuela (Aguilar y Leiva, 2012).

Método

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se sitúa en la tradición de la investigación cualitativa (Flick, 2017) buscando poner en primer término la interpretación que le otorgan los sujetos, en este caso los maestros en formación, a su experiencia educativa, la labor del tutor/a en la relación familia-escuela.

Este estudio, realizado en el curso académico 2017-2018, sitúa al maestro en formación ante el análisis, desde una perspectiva crítico-reflexiva, de las relaciones familia-escuela documentadas en el marco del Practicum. Este período de estancia en los centros es un espacio privilegiado de acercamiento a la realidad y reflexión que se configura en la Universidad de Cantabria del siguiente modo: El Practicum I (2º curso) y el Practicum II (en 3º) constituyen una formación discontinua y extensiva en el tiempo durante dos meses. El Practicum III representa un modelo intensivo de dieciséis semanas en el último semestre de su formación universitaria (de febrero a mayo).

De este modo, el objetivo general del estudio es analizar cómo se materializa la acción tutorial con las familias en los centros educativos de Cantabria que acogen alumnado de prácticas. Más concretamente, las preguntas de investigación emergentes son: ¿cómo se valora y configura la participación de las familias en las escuelas de Educación Infantil y Primaria estudiadas? ¿Sobre qué asuntos de la vida escolar participan prioritariamente atendiendo al grado de participación y a las estrategias de participación desplegadas?

Muestra

El muestreo llevado a cabo es intencional atendiendo a los criterios de pertinencia de las fuentes de información, adecuación de los datos recogidos para comprender el fenómeno; y accesibilidad (Flick, 2017). La muestra está formada por 45 estudiantes del tercer curso del grado de maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria (España), que han realizado sus prácticas en centros educativos de dicha Comunidad Autónoma.

La amplitud de la muestra, permite recoger la diversidad propia de las escuelas de la región en la que el 73% de los centros de Educación Infantil y Primaria son de entidad pública frente al 27% de centros concertados, ubicándose preferentemente estos últimos en los núcleos urbanos:

- Diversidad geográfica: 39 escuelas ubicadas en núcleos urbanos y 6 rurales.
- De identidad pública (6 rurales y 27 urbanas) y privada (12 urbanas).
- Con presencia de diversidad cultural especialmente relevante en los centros urbanos y públicos.
- Que imparten diferentes etapas educativas: Educación Infantil (20 alumnos) y Primaria (25 alumnos).

Instrumentos

Para la recogida de datos se han combinado estrategias habituales en las investigaciones cualitativas:

- La observación participante ha sido utilizada en dos momentos (Flick, 2017). Los maestros en formación durante su estancia en los centros educativos han llevado a cabo observaciones participantes orientadas a la producción de datos sobre la relación tutor/a-familias. Por tanto, se han involucrado en un proceso de observación intencional, formal y sistemática para el que utilizaron las notas de campo que, posteriormente, dieron lugar a diarios de indagación. Por otro lado, las investigadoras han hecho uso de la observación participante en la recogida de datos durante el desarrollo de las estrategias participativas relatadas a continuación.
- Grupos de discusión. Se llevaron a cabo 4 grupos de discusión con el propósito de que los maestros en formación expresasen y confrontasen sus interpretaciones, experiencias e ideas sobre la implicación de las familias en la vida escolar (Kamberelis, Dimitriadis y Welker, 2011). Se optó por esta estrategia desde el reconocimiento de que permite acceder a datos e ideas inaccesibles sin la interacción en grupo. Los grupos estaban compuestos por 6 maestros en formación que respondían a la diversidad descrita en la muestra. Cada grupo se conformó de la misma manera: 4 alumnos de Educación primaria y 2 de Educación infantil; 4 centros públicos y 2 concertados ubicados en la proporción 5:1 de urbano frente a rural. Para su realización se diseñó un guion de preguntas que organizaban, estructuraban y guiaban el diálogo, pero creando el espacio necesario de apertura para recuperar nuevos temas y profundizar en aquellas ideas emergentes (Flick, 2017).

Estas se complementaron con metodologías participativas de investigación que buscan aumentar la presencia y visibilidad de los participantes:

- Diamante 9 es una estrategia enmarcada en la investigación visual reconocida por su valor para implicar a los sujetos a través de procesos de diálogo y reflexión. Se entregaron a los participantes 20 afirmaciones acerca del sentido, estrategias, dificultades y concepciones de la participación de las familias en la escuela extraídas de la literatura. En grupos de 5 personas (hubo dos de 4 miembros) seleccionaron las 9 afirmaciones que consideraban que mejor caracterizaban lo observado durante el practicum en orden de mayor a menor relevancia (Ceballos, 2017; Clark, Laing, Tiplady y Woolner, 2013). Posteriormente, con el propósito de argumentar, profundizar y revisar dichas interpretaciones se generó un diálogo entre los maestros en formación.
- Frases inconclusas (Messiou, 2014). Se presentó a los participantes un total de 10 frases con enunciados abiertos sobre el tópico de estudio, evitando delimitar los asuntos de reflexión. Individualmente cada participante finalizó la frase. En un momento posterior, se compartieron, iniciando un diálogo sobre las mismas.
- Construcción de narraciones escritas. Los maestros en formación realizaron una narración en clave interpretativa interpelados por la pregunta ¿Qué experiencias significativas has vivido en el practicum en torno la relación familia-escuela? Los participantes transitaban desde los momentos iniciales de descripción de actuaciones concretas hacia propuestas interpretativas incorporando los conocimientos que han adquirido en su formación inicial como maestros (Ceballos, 2017).

Análisis

La pluralidad de estrategias llevadas a cabo ha permitido obtener una amplia diversidad de datos, que aportan miradas diversas para comprender la complejidad de la realidad estudiada. Concretamente, este trabajo se sitúa en la metodología de análisis de contenido que busca acceder de manera sistemática a los tres niveles de análisis: descriptivo, tratando de identificar y mostrar las afirmaciones, ideas y propuestas de los participantes; analítico, caracterizado por organizar las formulaciones atendiendo a las categorías de análisis confeccionadas a partir de procesos inductivos y deductivos (Gibbs, 2012); y, por último, interpretativo, que nos permite comprender la información y dotarla de sentido (Ruiz-Silva, 2004). Para facilitar la categorización de los datos se empleó el programa de análisis cualitativo MAXQDA (2011).

Resultados

En este apartado recogemos las principales reflexiones que surgen del análisis realizado y que sintetizamos en la Tabla 1:

TABLA 1. Principales hallazgos de la investigación

<i>Ejes de análisis</i>	<i>Principales hallazgos</i>
Valoración y tipo de participación.	La tutoría familiar es altamente valorada pero tiene escasa presencia y relegada a encuentros formales. En el tipo de participación prevalece la idea de la familia como complemento y apoyo de la escuela y como fuente de intercambio de información.
Asuntos y espacios de implicación.	Prevalece la implicación en el proceso de aprendizaje sobre la atención a la diversidad. La implicación en el proceso educativo se circunscribe a acciones puntuales y de intercambio de información. Las nuevas tecnologías son canales de intercambio de información.
Gestión y organización de la escuela	Predomina la participación formal (Consejo Escolar)

Fuente: Elaboración propia

- La participación de las familias: altamente valorado pero con escasa presencia.

Acorde con la literatura existente (Expósito, 2014; González y Solano, 2015; Hill, Witherspoon y Bartz, 2016), aparece como una reflexión constante el valor que la implicación de las familias en la escuela posee, en nuestro caso, independientemente de la titularidad, situación geográfica y etapa educativa: facilita la incorporación de los niños/as a la escuela, aumenta la motivación, posibilita un mayor conocimiento de sus hijos/as y se refuerzan aprendizajes atendiendo a un proyecto educativo compartido.

La cooperación familia-escuela es un elemento esencial para el aprendizaje de los alumnos/as. (Frases incompletas)

Sin embargo, en el relato de cómo se materializa dicha relación encontramos, de un lado, que dicha colaboración es escasa y relegada a encuentros formales (entrevista inicio de curso). Entre

las claves interpretativas destacan barreras que presentan las familias y los centros provenientes de diferentes consideraciones y expectativas.

Las familias son inexistentes, invisibles, poco tenidas en cuenta en el aula. (Grupo de discusión)

Las familias creen que no deben participar de la escuela, o que no tienen nada válido que ofrecer, y en otras, es la escuela quién no ofrece a las familias la oportunidad de participar. (Diario 5)

Por otro lado, encontramos que esa implicación es configurada desde diferentes perspectivas atendiendo, de un lado, a los objetos de participación, y de otro, el grado de implicación promovido.

En relación al grado de implicación, hallamos afirmaciones que se aproximan a la idea de la familia como complemento y apoyo de la escuela, en el que la familia asume los principios escolares y refuerza los aprendizajes, especialmente los instrumentales (Kohl et al., 2000).

Las familias deben hacer apoyo a las actividades del aula en casa. (Frases incompletas)

A la hora de las excursiones donde van algunos padres a ayudar a los docentes. (Diario 3)

De otro lado, prevalece en todos los casos la presencia de proposiciones ligadas a una participación informativa (Boza, et al., 2000; García-Bacete, 2003; Expósito, 2014), donde las familias se convierten en informadoras o, mayormente, en receptoras de información sobre el progreso de sus hijos/as. En los centros rurales donde el número de alumnado es menor, este intercambio es más constante.

Se espera que compartan sobre lo que se está trabajando y sobre el niño/a (Frases incompletas)

Destaca principalmente la participación de las familias en torno a acciones puntuales que surgen de demandas o propuestas del docente.

No van a estar metidas ahí todo el día. Yo [como madre] tengo que reforzar en casa los valores, aprendizajes, contenidos y también tener disposición para acudir al aula cuando me lo pidan. (Grupo de discusión)

Excepcionalmente encontramos propuestas donde las familias son consideradas como sujetos activos con la capacidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje del alumnado (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; García-Bacete, 2003; Garreta, 2013; Llevot y Bernad, 2015; Sanz, 2010).

El proyecto “La Ciencia se Acerca al Cole”, impulsado por un grupo de madres junto con parte del profesorado del colegio. (Diario 1)

Finalmente, emergen propuestas en las que la relación familia-escuela se configura en torno a la formación de las familias (Expósito, 2014), más presente en centros concertados. Encontramos que, en ocasiones, estas no parten de las necesidades manifestadas por las familias, sino que son configuradas atendiendo a lo que los docentes determinan como relevante: conocer las características psicoeducativas de los niños/as y al aprendizaje de estrategias de intervención sobre el comportamiento del alumnado.

Llevar a cabo charlas o talleres a través de especialistas, para los alumnos y las familias, sobre temas relacionados con la problemática y tratamiento que plantean ciertas conductas. (Diario 1)

De este modo, localizamos una contradicción entre las afirmaciones declarativas sobre las potenciales de la implicación de las familias y su promoción (Besalú, 2010).

- Los objetos de implicación: prevalece el intercambio de información sobre el aprendizaje y las actividades acotadas y prefijadas.

Atendiendo a los objetos de participación, es decir, aquellos asuntos que son foco de diálogo y toma de decisiones conjunta, recurrimos a los tres ejes descritos anteriormente:

- La atención a la diversidad como foco de participación de las familias.

Este eje es escasamente señalado en el análisis que los maestros en formación realizan sobre la participación de las familias en la escuela en todos los casos. Hallamos que las acciones analizadas definen una participación restringida al intercambio de información y circunscrita principalmente a las familias de alumnado con medidas de atención a la diversidad.

Conversaciones y entrevistas con las familias acerca del comportamiento de sus hijos, sus dificultades o progreso. (Diario 4)

Si bien aparece el reconocimiento de la diversidad familiar en los discursos docentes (Bolívar, 2006; Bromw, 2009; Mérida, Ramírez, Corpas y González, 2012), en el relato de las acciones de colaboración no se describen propuestas que atiendan la voz heterogénea de las familias.

Podemos encontrar mucha diversidad en las familias: cultural, padres separados, que trabajen en horarios incompatibles con la escuela. (Grupo de discusión)

- Implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una relación fluida e implicación real en el proceso formativo del alumnado facilita el desarrollo personal, social, académico y cívico del mismo (Expósito, 2014; Méndez, et al., 2010; Sanz, 2010). Esta idea está presente en los discursos analizados:

Se puede promover a través de la elaboración de materiales por parte de las familias, talleres, etc. (Frases incompletas)

Es necesario que los maestros ofrezcan espacios de participación a las familias. (Frases incompletas)

Se desprende, por ende, que el tutor/a se sitúa como la figura de referencia y coordinador de la cooperación entre el equipo docente y las familias.

Esencialmente se describen tres formas de colaboración: el acompañamiento por parte de las familias en el aprendizaje de los niños/as, el intercambio de información y el establecimiento de pautas comunes.

- Intercambio y comunicación de información

De manera preferente aparecen en las reflexiones de los participantes referencias al intercambio de información con las familias como acción esencial.

El centro pone a disposición de los padres la posibilidad de reunirse el último martes de cada mes, además de las reuniones programadas al inicio y final de curso. (Diario 6)

Si la maestra tiene algo que comunicar a las familias lo hace tanto a la entrada como a la salida de la escuela. (Grupo de discusión)

Muestran tres estrategias de intercambio de información, acordes con lo que proponen diferentes autores: intercambios informales (Llevot y Bernad, 2015; Méndez, et al., 2010;); formales (Llevot y Bernad, 2015, Méndez, et al., 2010) y virtuales (Expósito, 2014).

Si entendemos por intercambios informales aquellos que se producen sin una estructura y organización previa al contacto, encontramos en este grupo los encuentros a la entrada y salida de la escuela o las notas informativas.

Las familias tienen trato directo con el docente en el momento que llevan o recogen a los niños, en estos momentos se dan conversaciones informales que revelan información muy valiosa acerca del comportamiento del niño, dificultades, etc. (Diario 5)

En general, indican que estos contactos buscan transmitir información puntual y cotidiana relativa, por ejemplo, a la salud, comida, nuevos descubrimientos, pequeñas acciones, etc. Estos están más presentes en los discursos de los maestros de Educación infantil, perdiendo presencia a medida que ascendemos a Primaria.

Estos intercambios también son configurados como espacios de consulta de las familias a los tutores/as en calidad de “expertos”. En ellos las familias buscan instrucciones para cambiar pautas, especialmente de comportamiento, de los niños/as.

A primera hora del día de hoy, en la llegada al aula, la mamá de un niño acude a la maestra porque está preocupada por la competitividad de su hijo. (Diario 6)

En segundo lugar, encontramos canales formales de comunicación entre las familias y los tutores, como reuniones y entrevistas.

Al comenzar el curso, todos los tutores organizan una serie de reuniones a las que convocan a las familias de sus alumnos. [...]Y aunque no haya problemas, las familias pueden acudir de forma periódica a reuniones con el tutor para mantenerse informados, tantas veces como sea necesario. (Diario 2)

De manera constante destacan la realización de reuniones con las familias. Entre los asuntos indicados como temas a tratar en las reuniones de inicio de curso encontramos:

El objetivo principal es explicarles las líneas generales que van a seguir durante el transcurso del año. Algunos de los temas de los que se habla ese día son: la metodología que se va a usar, los criterios evaluativos, la programación, y las salidas fuera del centro. (Diario 4)

Asimismo, se desprende de sus reflexiones que estas reuniones se convierten espacios estrictamente formales, que buscan cumplir con la normativa vigente, pero que, dado el carácter eminentemente informativo y repetitivo, pierden su valor. Se genera en ellos una dinámica donde las familias escuchan información pautada y alejada de sus realidades evitando que se conviertan en espacios de diálogo (Besalú, 2010).

Cuando le pregunté a mi maestra que cuantas reuniones tenía con las familias a lo largo del curso, me comentó que solo una al principio del curso. (Diario 6)

Otra estrategia de comunicación formal, común a todos los discursos, son las entrevistas personales con las familias presentes en todos los casos. Se configuran con dos propósitos

diferenciados: en primer lugar, responder a la obligación, establecida en la normativa, de reunirse individualmente con las familias.

Se convoca de forma individual a los padres y madres de los alumnos a una entrevista con el tutor. Esta tiene lugar a lo largo del primer trimestre y se centra en aspectos más privados del desarrollo académico y social de cada alumno. (Diario 6)

Por otro lado, la comunicación de situaciones conflictivas o cuando el rendimiento no es el esperado (Besalú, 2010).

Y solo en casos en los que el alumno o alumna tuvieran comportamientos inadecuados serían llamados en más ocasiones. (Frases incompletas)

Por último, podemos destacar la presencia de las nuevas tecnologías como una oportunidad de comunicación entre las familias y los tutores, especialmente en los centros urbanos.

También existe comunicación familia-escuela a través de la plataforma de internet, de esta forma pueden transmitir cualquier tipo de contenido de manera bidireccionalidad. (Grupo de discusión)

Si bien la web del centro o las plataformas digitales son identificadas como canales habituales de comunicación familia-escuela, su uso se limita a fines informativos, ilustrativos o descriptivos desde el centro a las familias (Macià, 2016). Incluyendo en algunos casos su resignificación como necesidad educativa.

Utilizar de forma más sistemática los blogs de cada aula y de las diferentes materias, para mantener un mejor contacto. (Diario 1)

De esta reflexión se desprende la necesidad de que los espacios web se conviertan en ámbitos actualizados en los que depositar los documentos de centro, acceder a los docentes, mostrar escenas de la vida cotidiana o producciones significativas para el alumnado (Besalú, 2010). Brotando como propuesta de mejora su configuración como canales de comunicación y participación de las familias en la escuela (Aguilar y Leiva, 2012).

- Actuaciones puntuales.

Asimismo, se presentan acciones puntuales, acotadas en el tiempo y ligadas a las actividades destinadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Prevalecen las actividades vinculadas a talleres, salidas pedagógicas o actividades como cuentacuentos. En ellos las familias disponen de diferentes grados de implicación, prevaleciendo desde su rol de ejecutores o acompañantes de actividades configuradas por los maestros.

Realizamos un taller con las familias en torno a los números, cada familia se colocó en una mesa con un juego de números y el alumnado fue rotando por ellos. (Diario 3)

Si bien limitar la implicación de las familias a acciones puntuales es insuficiente para promover una cultura democrática y participativa en la escuela, se presentan como oportunidades para ir progresivamente estableciendo pautas de colaboración en las actividades cotidianas del aula (Méndez, 2010).

- Promoviendo la implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera testimonial encontramos referencias a una implicación en la actividad del aula regular, planificada y organizada, así como las actividades que involucran a las familias como

responsables y copartícipes de la educación de sus hijos/as (Álvarez, 1996; Méndez et al., 2010), destacando su presencia en Educación Infantil.

Hay un grupo de familias muy interesadas en dinamizar la elaboración de proyectos para desarrollarlos con los alumnos en el centro: "La ciencia se acerca al cole" y, este curso, "Celebrando a Gloria Fuertes". (Diario 1)

En contraposición, son frecuentes las afirmaciones que sitúan la acción del tutor/a en el establecimiento de pautas de acción, principalmente de apoyo al aprendizaje, a llevar a cabo en el contexto familiar (Boza et al., 2000; Expósito, 2014).

Familia y escuela son dos agentes de socialización primarios que deben reforzarse mutuamente. (Frases incompletas)

- Participación en la gestión y organización de la escuela

Encontramos que, fundamentalmente, los maestros en formación visibilizan la participación formal de las familias, aquella que tiene lugar en estructuras y órganos normativamente definidos, especialmente, el Consejo escolar (Egido, 2014; Garreta, 2013).

El Consejo Escolar del centro en el que están cinco representantes de los padres y madres de los alumnos. (Diario 6)

Si bien la presencia de las familias en los órganos escolares favorece su implicación en la toma de decisiones, de su materialización se desprende que es más formal que efectiva.

El Consejo se realiza 4 veces al año y son los familiares de todos los alumnos los que eligen, cada cuatro años, a los padres que actuarán de representantes. (Diario 3)

Aunque los representantes de este sector son elegidos por las familias, encontramos que la participación familiar en la elección de aquellos que les representan en el Consejo Escolar es escasa (C.E., 2014). Por otro lado, al ahondar en los asuntos y temas tratados en el Consejo, encontramos que, en la mayoría de los casos, no pueden concretar acciones o temas, recurriendo a la descripción normativa.

Se aprueban las PGA, las memorias, se valora si es necesaria la expulsión de determinados alumnos, los padres trasladan sus peticiones y problemas, se solicitan cosas al representante del Ayuntamiento. (Grupo de discusión)

En consecuencia, la presencia de las familias responde a una participación más simbólica en la que los asuntos de diálogo ya están prefijados (aprobar programaciones, por ejemplo) y en el que su papel es más confirmatorio que decisorio. De esta forma se evidencian relaciones jerárquicas entre docentes, en su papel de expertos, y las familias. Aun existiendo espacios compartidos, concurre una escasa cultura democrática y comunitaria que dificulta la toma de decisiones compartidas.

Únicamente una maestra en formación señala a las asociaciones de familias como oportunidades de participación. Probablemente es puntuada por esta estudiante dada la relevancia que adquiere en el centro dotándole, de un espacio y tiempo determinado para el diálogo.

Las directoras del Centro se reúnen con los representantes de las familias AFA, el segundo martes de cada mes. (Diario 4)

Por otro lado, encontramos que las familias son invitadas a involucrarse en actividades que engloban a todo el centro pero que se circunscriben al ámbito extracurricular, como las salidas o las fiestas (Méndez et al., 2010).

Las familias disponen de especial relevancia a la hora de organizar y participar en eventos como Halloween. (Diario 3)

Conclusiones

Se presenta una investigación que busca aproximarse, desde las experiencias de practicum de los maestros en formación, al sentido y configuración de la relación familia-escuela, y el papel del tutor/a, teniendo como horizonte la construcción de escuelas democráticas.

Respecto a la primera pregunta de investigación, emerge con fuerza la alta valoración de la colaboración entre familia y escuela como una oportunidad de mejora y aprendizaje encaminada a alcanzar el máximo desarrollo del alumnado en los ámbitos personal, académico, social y cívico tal y como han refrendado otros estudios (Ceballos, 2017; Epstein, 2001; Gallego y Riart, 2006; Gómez, Martínez, y Negro, 2014; Sanz, 2010; Torrego et al., 2014; Quigley, 2000). Así como el papel del tutor/a como referente y promotor de dicha colaboración (Boza, et al., 2005).

En relación a la segunda pregunta de investigación en relación a los diferentes asuntos de participación, encontramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las escuelas configuran oportunidades de implicación que se definen por su carácter puntual, acotado y prefijado por los docentes: el desarrollo de talleres o actividades, el acompañamiento a excursiones o las invitaciones a hablar sobre sus profesiones o viajes (Eccles y Harold, 1996; Epstein, 2001).

Por otro lado, como apuntaron Llevot y Bernad (2015) y Epstein (2001), prevalecen las interacciones entre los tutores/as y las familias basadas en el intercambio de información, especialmente de carácter unidireccional. Estos se definen por el desequilibrio de poder: las familias acuden a los tutores/as como expertos para que les aporten soluciones prefijadas o los tutores ofrecen información sobre el progreso y dificultades, especialmente estas últimas. Se desprende la existencia de una participación informativa en la que las familias se convierten en fuente y objeto de información, olvidando las oportunidades de acción como colaboradores y cogestores de la vida del aula y del centro.

Esta realidad se torna todavía más visible cuando el objeto de diálogo son los procesos de atención a la diversidad. Encontramos dos retos por abordar: atender la heterogeneidad familiar de intereses, necesidades, conocimiento, valores, lenguajes o contextos y reconocer esta diversidad como oportunidad para el encuentro, para compartir conocimientos, promover la reflexión y establecer mejoras. Son espacios en los que diferentes personas aportan miradas sobre la escuela, visibilizando procesos y actuaciones invisibles a otros agentes. Una palanca de cambio para transformar la escuela en un espacio de bienvenida que promueva el aprendizaje de todo el alumnado en la línea de Slee (2011).

Trasladando el foco a la gestión y organización del centro, descubrimos que la implicación familiar es meramente formal, de carácter confirmatorio, ligada a los órganos de representación vigentes. Es imprescindible la creación de nuevos espacios de encuentro más dialógicos que rompan con la verticalidad de las relaciones y redistribuyan el poder existente (Bragg, 2007). Asimismo, resulta nuclear repensar las estructuras existentes con el fin de configurarlas como espacios para dialogar, problematizar y avanzar juntos (González y Solano, 2015; López, Ridao y

Sánchez, 2004; Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2010). Defendemos la necesidad de una “reculturación” del centro, reorganizando los aspectos funcionales (roles, tareas, etc.) para que estén en función de los aspectos personales (las personas y sus relaciones) (Ceballos, 2017).

En consecuencia, se desprende la necesidad de institucionalizar una política y cultura educativa que fomente una auténtica participación de las familias en la vida escolar (Besalú, 2010), convirtiendo las escuelas en espacios de aprendizaje intergeneracional como democracia vivida (Susinos y Ceballos, 2012). Esto es, en una escuela como espacio público de aprendizaje compartido entre niños/as y adultos, donde la colaboración es la forma habitual de gestionar y organizar la vida del centro y el aprendizaje.

Finalmente, consideramos que este estudio sobre el desempeño de una tarea tan compleja como la acción tutorial con las familias, puede ser un punto de partida para definir algunos interrogantes sobre la tutoría familiar que animen a acometer ulteriores investigaciones y dibujar algunas líneas de acción. Proponemos: explorar buenas prácticas ligadas a la implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que trasciendan las actuaciones puntuales; desarrollar de iniciativas que aumenten la toma de decisiones de las familias sobre asuntos nucleares de la vida escolar más allá de los espacios formales y de representación; ampliar el uso de las nuevas tecnologías como canal de comunicación y participación de las familias en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.C. y Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, 7-19.
- Álvarez González, B., Aguirre Burneo, M., y Vaca Gallegos, S. (2010). Interacción familia-escuela: Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 320-334.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Álvarez-González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35, 21-42.
- Arostegui, I., Darretxe, J. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Bolívar, A. (2016). Retos actuales de la escuela pública. *Voces de la Educación*, 1(1), 3-3.
- Boza, Á., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M. C. y Fondón, M. (2005). *Ser profesor, ser tutor. Orientación Educativa para Docentes*. Huelva: Hergué.
- Ceballos-López, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. y Woolner, P. (2013). *Making Connections: Theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching.

- Comellas, M.J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 295-309.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar Del Estado (Ed), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. y Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Flick, U. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. Londres: SAGE.
- Gallego, S. y Riart, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.J. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Garreta, J. (2008). *La participación de los padres en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2013): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, 171, 101-124.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90.
- González, A. y Solano, J. M. (2015). *La función de tutoría: Carta de navegación para tutores*. Madrid: Narcea.
- González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González-Benito, A., Vélaz-de-Medrano, C. y López-Martín, E. (2018). Aproximación empírica a la tutoría en educación primaria y secundaria en España. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P. y Bartz, D. (2016). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. y Welker, A. (2017). Focus Group Research and/in Figured Worlds. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 692-716). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Kohl, G. O., Lengua, L. J. y McMahon, R. J. (2000) Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Lara, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 34, 143-163.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Martin, M. (2011). Mi padre también es delegado de curso. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 16-21.
- Méndez, L., Ruiz, J.M., Rodríguez, E. y Rebaque, M.O. (2010). *La tutoría en educación infantil*. Barcelona: Cisspraxis.
- Messiou, K. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices*. London: University of Southampton.
- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Torrego, J. C., Gómez, M.J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Vélaz de Medrano, C. González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del desempeño de la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación*, 382, 107-132.

Fuentes electrónicas

- Besalú, C. (2010). Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado. En J. Lara, Colectivo Amani, L. Ten, R. Flecha, X. Besalú (coord.). Libro blanco de la educación intercultural (pp.155-156). Recuperado el 18 de Julio de 2018, de: <http://aulaintercultural.org/2010/06/23/libro-blanco-de-la-educacion-intercultural/>
- Comisión Europea (2000). Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar. Recuperado el 18 de Julio de 2018, de: http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6_comision_eu_2000.pdf

Quigley, D. (2000). Parents and Teachers working together to support grade achievement. Parents as learning partners. En AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Simposio llevado a cabo en la 81 Reunión Anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, LA. Recuperado el 18 de Julio de 2018, de: <https://eric.ed.gov/?id=ED440787>

Fecha de entrada: 22 de julio de 2018
Fecha de revisión: 9 de diciembre de 2018
Fecha de aceptación: 21 de enero de 2019